

Condicionantes institucionais e pedagógicas da oposição de pais e alunos à progressão continuada¹

Márcia Aparecida Jacomini²

Resumo: Neste artigo são analisadas as opiniões de pais e alunos de duas escolas municipais de São Paulo sobre os ciclos e a progressão continuada. Trata-se de pesquisa qualitativa em educação, com estudo de campo e análise documental, realizada em 2005, envolvendo 62 visitas às escolas e 56 entrevistas com pais e alunos. O objetivo é analisar os condicionantes institucionais-pedagógicos do apego à reprovação escolar. A maioria dos entrevistados posicionou-se favorável à reprovação anual. Entre as justificativas de oposição à progressão continuada há um conjunto de elementos relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola, confirmando a hipótese inicial de que as condições institucionais-pedagógicas das escolas influenciam a opinião dos pais e alunos sobre a progressão continuada.

Palavras Chave: Ciclos, progressão continuada, condicionantes institucionais-pedagógicos, pais, alunos.

Institutional and pedagogical factors of parents' and students' opposition to the continuous progression

Abstract: In this article we analyze the opinions of parents and students of two municipal schools of São Paulo on the cycles and the continued progression. It is a qualitative research on education, with field study and documentary analysis, carried out in 2005, involving 62 visits to schools and 56 interviews with parents and students. The objective is to analyze the institutional-pedagogical factors of adhesion to school failure. Most of the interviewees were supportive to the annual school failure. Among the justifications for opposition to continuous progression there is a set of elements related to the structure and functioning of the school, confirming the initial hypothesis that the institutional-pedagogical conditions of schools influence the opinion of parents and students on the continuous progression.

Keywords: Cycles, continuous progression, institutional-pedagogical factors, parents, students.

Introdução

As primeiras discussões sobre políticas de não-reprovação anual no Brasil datam da década de 1920, quando o educador Sampaio Dória propôs que todas as crianças que haviam cursado o primeiro ano do ensino primário fossem promovidas para o segundo ano. A proposta de Sampaio Dória visava aumentar o número de vagas no primeiro ano com o fim da reprovação nas escolas paulistas. Esta proposta não foi aceita e não teve repercussão junto aos educadores, pais e alunos.

Na década de 1950, a discussão sobre promoção automática, como era denominada na época, voltou ao cenário educacional com Dante Moreira Leite e Almeida Júnior. Estes educadores, com base no conhecimento da experiência inglesa e da americana, nos estados de Michigan e Kentucky, defenderam o fim da reprovação e realizaram importante discussão sobre os malefícios que ela causa ao aluno, aos familiares e aos sistemas de ensino. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959; LEITE, 1999)

Na segunda metade do século XX, algumas Redes de Ensino Estaduais e Municipais implantaram propostas de organização do ensino em ciclos e adotaram a progressão continuada no decorrer dos anos de cada ciclo. Entre as experiências mais conhecidas, estão: a da rede municipal de ensino de São Paulo em 1992, da rede municipal de Belo Horizonte, com a proposta da Escola Plural em 1995, e da rede municipal de Porto Alegre, com a proposta da Escola Cidadã também em 1995. A

¹ Este artigo foi produzido a partir dos dados da tese de doutorado intitulada "Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo", defendida em 2008 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e publicada em forma de livro, com o título "Educar sem reprovar" em 2010, pela editora Cortez.

² Professora de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

proposta de progressão continuada, nestas três redes de ensino, estava vinculada à organização do ensino em ciclos, com vistas a garantir continuidade do processo ensino-aprendizagem sem a divisão rígida dos conteúdos em séries anuais.

Além dessas experiências, há outras nas quais a progressão continuada foi adotada sem uma proposta pedagógica de organização do ensino em ciclos, cujo principal exemplo é a rede estadual paulista

O município de São Paulo foi o primeiro a implantar a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada em todos os anos do ensino fundamental³, na década de 1990. A proposta de ciclos e progressão continuada na cidade de São Paulo era parte da política educacional do governo petista⁴.

Para construir uma nova qualidade de ensino, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu quatro grandes prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino e movimento de alfabetização de jovens e adultos (SÃO PAULO, 1990).

O Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores no decorrer dos três primeiros anos da gestão de Luiza Erundina contribuíram para a implantação dos ciclos e da progressão continuada em 1992, por meio do *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo*. “[...] o Movimento de Reorientação Curricular, ainda que de forma crescente, e nem sempre consciente em toda sua extensão, converteu-se no veio principal da formulação de ciclos.” (ALAVARSE, 2002, p. 315)

De acordo com o *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo* (1992), a organização do ensino em ciclos visava maior flexibilidade curricular e respeito ao estágio de desenvolvimento do aluno, numa perspectiva de enfrentar o fracasso escolar e garantir a democratização do ensino.

No entanto, com a mudança de governo e de política educacional no ano seguinte à implantação dos ciclos e da progressão continuada a proposta de ciclos foi descaracterizada e transformada numa seriação com progressão continuada (JACOMINI, 2002).

Diante dessa realidade, buscou-se conhecer o que pais e alunos pensam sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. Ao elaborar esta questão tinha-se como hipótese que a experiência dos pais e dos alunos com uma forma de organização do ensino que não correspondia mais aos pressupostos dos ciclos influenciava suas opiniões a respeito da progressão continuada.

Para testar tal hipótese foi realizada pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que envolveu estudo de campo e análise da legislação municipal. Foram pesquisadas duas escolas da rede municipal de São Paulo com base nos seguintes critérios: uma escola que tinha um projeto educativo alternativo, inspirado na Escola da Ponte de Portugal (CANÁRIO; MATOS; TRINDADE, 2004), e outra cujo projeto era comum ao das demais escolas municipais. Com isso pretendia-se verificar em que medida os pais e alunos da escola com projeto alternativo tinham posicionamentos diferentes daqueles da escola com projeto comum, a respeito dos ciclos e a progressão continuada.

³ A educação básica no Brasil está dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental é composto por nove anos (dos seis aos 14 anos).

⁴ No período de 1989 a 1992, Luiza Erundina de Sousa foi prefeita da cidade de São Paulo. Na época, ela era filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, atualmente, ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano letivo de 2005, com visitas quinzenais às escolas para observação das práticas pedagógicas e funcionamento da escola e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas 62 visitas às duas escolas e entrevistados 28 pais e 28 alunos, num total de 56 sujeitos.

Após transcrição e cuidadosa leitura do conteúdo das entrevistas observou-se que a maioria dos pais e alunos se posicionou contrária à progressão continuada. Na justificativa desse posicionamento, de acordo com as entrevistas, havia três tipos principais de motivos, classifiquei-os em grupos tendo como referência categorias temáticas de acordo com a conceituação de Bardin (2004).

No primeiro encontram-se os argumentos relacionados à experiência histórica da escola seriada e reprovação anual; no segundo aqueles relacionados às condições de funcionamento da escola municipal, à forma de organização do ensino e ao projeto pedagógico; no terceiro os argumentos relacionados às ideias favoráveis à reprovação presentes no contexto social. Os primeiros foram denominados de condicionantes histórico-sociais, os segundos de institucionais-pedagógicos e os terceiros de ideológicos.

Assim, na tese foram analisadas as explicações e justificativas dos pais e alunos acerca da defesa da reprovação anual, tendo como referência a construção histórica da escola graduada no Brasil, as experiências dos entrevistados com a escola municipal de São Paulo e a influência das ideias favoráveis à reprovação escolar presentes na sociedade.

O objetivo deste artigo é analisar os aspectos relacionados aos condicionantes institucionais-pedagógicos visando explicitar em que medida e como eles contribuem para a construção do posicionamento de pais e alunos da rede municipal de São Paulo sobre os ciclos e a progressão continuada. As análises e interpretações baseiam-se nas justificativas da oposição à progressão continuada relacionadas à organização do ensino e às práticas pedagógicas, de acordo com as falas dos entrevistados.

1- Organização do ensino em ciclos e progressão continuada

A seriação respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio, mas é incongruente numa escola para todos. Para realizar o direito à educação, é necessário construir outra forma de organizar o ensino. Os ciclos são uma possibilidade para isso.

De modo geral, as propostas de organização do ensino em ciclos surgiram da necessidade de se buscarem alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolares e construir uma escola menos seletiva e excludente. De acordo com o estudo *Estado do conhecimento ciclos e progressão escolar (1990 – 2002)*, “o conceito de ciclos está em vias de construção pelas múltiplas e diferenciadas experiências de organização da escola que visam romper com a fragmentação curricular com vistas a assegurar o direito de todos à educação” (SOUSA; BARRETO, 2004, p. 65), ou seja, não se trata de uma proposta acabada e uniforme, por isso a multiplicidade de experiências.

Para Mainardes (2001, p. 51), embora os ciclos representem “uma alternativa radical na organização escolar, convencionalmente estruturada em séries, trata-se de [...] uma medida complexa que exige compromisso político dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional e cuidadoso acompanhamento”.

Apesar dos limites e críticas que pesam sobre as experiências de ciclos, parece haver um consenso acerca de sua potencialidade para propiciar maior democratização nos processos de aprendizagem e vivência de experiências educativas menos excludentes, especialmente, às classes populares.

Entretanto, nem sempre, a implementação das propostas de ciclos no Brasil foi realizada de acordo com os pressupostos políticos e pedagógicos que embasam sua formulação, levando, muitas vezes, a uma deturpação de seus propósitos.

A progressão continuada, entendida numa perspectiva educativa, pressupõe um processo contínuo de promoção em função das aprendizagens e desenvolvimento que cada aluno realiza. Mas, para que cada aluno se aproprie do conhecimento é necessário que a escola ofereça os meios para a educação de todos. Isso pressupõe a diversidade de tempos, espaços, metodologias, conteúdos e avaliação e a ruptura com a linearidade do ensino seriado.

Assim, tal como os ciclos, a progressão continuada também pode ser compreendida como uma ruptura com o caráter seletivo da escola ao propor o fim da reprovação anual. No entanto, ao ser implantada sem o necessário investimento financeiro e orientação pedagógica adequados à garantia de um ensino de qualidade, a progressão continuada deu visibilidade às resistências dos atores educacionais em romper com os mecanismos escolares seletivos enraizados em suas concepções educativas.

2- A organização do ensino em ciclos como pressuposto à progressão continuada

O conteúdo das justificativas dos pais e dos alunos, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, para defenderem a reprovação anual desvela uma concepção de ensino seriado. Pais e alunos acreditam que, se o aluno não aprendeu os conteúdos referentes a um determinado ano de escolarização, este não pode ir para o ano seguinte, tal como propõe a progressão continuada. Isso indica que os entrevistados têm uma visão de organização curricular seriada, além de considerarem a não existência de ciclos no ensino municipal⁵.

Ao manifestarem que a principal mudança ocorrida na escola municipal é o fato de não haver reprovação todos os anos, os pais e alunos demonstraram entender que existem séries como antes de 1992, mas não há reprovação por desempenho na passagem de uma “série” para outra, exceto nas “4ª e 8ª séries”⁶. Pode-se dizer que os entrevistados entendem que a escola municipal é seriada com progressão continuada entre a maioria das séries.

Dado que muitos pais e alunos vincularam a defesa da reprovação à preocupação com a pouca aprendizagem dos alunos e com o consequente baixo desempenho escolar, pode-se supor que a não existência das características de um ensino em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo configura-se como um condicionante da oposição de pais e alunos à progressão continuada. Isso porque, quando implantada em 1992, pretendia-se que essa organização garantisse melhor qualidade de ensino e, consequentemente, melhor aprendizagem, e contribuísse para a superação de uma educação tradicionalmente excludente.

As observações do cotidiano das escolas pesquisadas indicam a não realização de um ensino organizado em ciclos na rede municipal de São Paulo. Os conteúdos são definidos por série e espera-se que os alunos os aprendam no período de um ano letivo. O tempo de ensino e de aprendizagem ainda se pauta pelo ano escolar e não por

⁵ A rede municipal de Ensino de São Paulo foi organizada em ciclos, com progressão continuada, em 1992, conforme Regimento Comum das Escolas Municipais.

⁶ Atualmente o ensino fundamental no Brasil tem duração de nove anos, na época do estudo a duração era de oito anos. Em 2014 houve uma reorganização do ensino na rede municipal de São Paulo e os nove anos de ensino fundamental foram divididos em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (os três primeiros anos), Ciclo Interdisciplinar (os três anos intermediários) e Ciclo Autoral (os três últimos anos). Informação disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>. Na época da pesquisa, 2005, eram dois ciclos: Ciclo I (os quatro primeiros anos), Ciclo II (os quatro anos finais).

ciclos que compreendem quatro anos. A continuidade do trabalho pedagógico no decorrer dos anos dos ciclos ocorre na medida em que alguns professores, de forma individual, tenham essa preocupação e não como organização do processo educativo da escola. As medidas para ajudar os alunos no processo de aprendizagem estão centradas nas atividades de recuperação, reforço e atendimento nas Salas de Apoio Pedagógico. Não foi observada uma organização das aulas que procurasse trabalhar com as diferenças e necessidades dos alunos a partir da diversificação de atividades capazes de envolver todo o grupo.

A ideia de um ciclo com tempo padronizado, mas com diferenciação nas outras dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, de maneira a evitar a reprovação disfarçada ou a promoção sem a devida aprendizagem, conforme sugere Perrenoud (2004) não era praticada nas escolas pesquisadas.

Os entrevistados, de modo geral, explicaram a existência da reprovação escolar pela forma como o ensino é organizado: a reprovação existe para impedir que os alunos que não atingiram os objetivos de cada “série” sejam promovidos para a “série” seguinte. Para eles, dada a diversidade do processo educativo e o estabelecimento de tempos rígidos para a realização de determinadas aprendizagens, a escola precisa recorrer à reprovação para garantir homogeneidade dos grupos-classes. Assim, a reprovação escolar ganha certa “naturalidade” na fala dos entrevistados, na medida em que ela aparece como uma consequência lógica da organização seriada do ensino.

Os pais e alunos também manifestaram a compreensão de que para ter progressão continuada é necessário que todos os alunos aprendam os conteúdos escolares, de acordo com os critérios da escola. Mas entendem que não há uma organização pedagógica favorável a isso, pois, como disseram durante as entrevistas, para eles o ensino municipal da cidade de São Paulo está organizado em séries e não em ciclos, conforme consta nos regimentos das escolas⁷.

Entrementes, eles percebem que se o aluno tivesse a oportunidade de continuar a aprendizagem no ano seguinte do ciclo do ponto em que parou no ano anterior poder-se-ia considerar pertinente a não-reprovação anual, na medida em que os alunos teriam tempos diferenciados para aprender os conteúdos escolares dentro de um ciclo.

Evidentemente que esse tempo maior por si só não garantiria aprendizagem, por isso não basta dizer que a criança tem até o final do ciclo I para ser alfabetizada, se a escola não garantir uma intervenção adequada durante esse período. Tendo em consideração essas questões, Perrenoud (1999, p. 9) propõe que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem seja realizada em torno de três eixos: “1- individualizar o percurso de formação; 2- aprender a trabalhar melhor em conjunto; 3- colocar as crianças no centro da ação pedagógica”.

Assim, além da flexibilização do tempo, pressuposto básico de um ensino organizado em ciclos, a forma como a escola realiza o trabalho pedagógico é um fator determinante na perspectiva de superação das práticas e das ideias que envolvem a reprovação escolar.

3- Condicionantes institucionais-pedagógicos da oposição à progressão continuada

O desconhecimento dos entrevistados sobre a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo explicitou que os pais e alunos não entendem a

⁷ Regimento Escolar é o documento que estabelece as normas de organização e o funcionamento da escola. Em 1992 havia um Regimento Comum a todos as escolas, a partir de 1998 cada escola elaborou seu regimento com base nas orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação. No ano da pesquisa, 2005, constava nos regimentos de todas as escolas municipais de São Paulo que o ensino era organizado em dois ciclos com quatro anos de escolaridade em cada um.

progressão continuada como parte de uma proposta de reorganização do ensino, mas como uma medida de promoção desvinculada do desempenho escolar.

O fato de o baixo desempenho escolar ter sido amplamente utilizado pelos entrevistados para justificar a necessidade da reprovação escolar, sugere que as condições de funcionamento da escola e a qualidade do processo educativo estão relacionadas à construção da oposição dos pais e alunos à progressão continuada.

Embora a pouca aprendizagem não tenha sido atribuída somente às falhas da escola, pais e alunos apresentaram vários problemas de funcionamento da escola que, na opinião deles, dificultam a realização de uma boa aprendizagem e leva à reprovação. Essas questões relativas à organização e funcionamento da escola foram denominadas de condicionantes institucionais-pedagógicas.

Os condicionantes institucionais-pedagógicos dizem respeito à forma como a escola está estruturada enquanto unidade de uma rede de ensino e como parte de um sistema educacional regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996), bem como à sua organização pedagógica em termos de currículo, metodologia, avaliação, relação professor-aluno-conhecimento.

Do ponto de vista institucional, as escolas pesquisadas são regidas pela LDB/96 e pela legislação concernente ao sistema de ensino municipal. As duas escolas pesquisadas são regulamentadas pela legislação municipal, tendo, portanto, oficialmente o ensino organizado em ciclos com progressão continuada.

Os condicionantes institucionais-pedagógicos estiveram presentes na fala dos entrevistados, tanto na preocupação acerca das medidas que a escola tem adotado para auxiliar os alunos que são promovidos com baixo desempenho quanto nas manifestações sobre procedimentos que a escola deveria ter para garantir uma boa aprendizagem a todos.

No primeiro caso, os entrevistados manifestaram preocupação com a promoção desvinculada de aprendizagens consideradas importantes para aquela “série”. No segundo, falaram sobre procedimentos necessários para os alunos aprenderem e para diminuir ou acabar com a reprovação. Na opinião da maioria dos entrevistados, isso poderia ocorrer se a escola melhorasse a qualidade das aulas e das relações professor-aluno e oferecesse reforço e recuperação escolar e apoio pedagógico aos alunos com baixo desempenho.

Quando os ciclos e a progressão continuada foram implantados, em 1992, esta nova proposta de organização do ensino visava a um processo educativo no qual os alunos dariam continuidade aos estudos, tendo em consideração as aprendizagens realizadas no ano anterior. A organização do ensino em ciclos pressupunha uma organização curricular na qual o aluno que necessitasse tivesse mais tempo para realizar determinadas aprendizagens sem ser reprovado anualmente.

Dado que os pressupostos pedagógicos dos ciclos não foram implementados a despeito da intenção da proposta, em 2005, os alunos promovidos para o segundo ano do ciclo I ainda em processo inicial de alfabetização, por exemplo, não recebiam nesse ano do ciclo um ensino adequado ao estágio de aprendizagem em que se encontravam; ao contrário, recebiam o mesmo tipo de intervenção pedagógica dada aos demais alunos, sendo isso mais grave quando eles chegavam não-alfabetizados ao 4º ano do ciclo I. Essa situação vivenciada pelos pais e pelos alunos foi utilizada como argumento para se posicionarem contrários à progressão continuada.

A organização curricular seriada, a falta de preparo dos educadores para a realização de um trabalho diversificado, combinadas, em alguns casos, à falta de condições materiais e de tempo do professor para a preparação de aulas adequadas ao

atendimento das diferenças e da diversidade que compõem a sala de aula produzem a exclusão do processo de ensino dos alunos com defasagem em relação ao ano do ciclo que frequentam.

Essa situação tem sido compreendida pelos pais e pelos alunos, de modo geral, como consequência da progressão continuada. Disso decorre a expectativa que depositam na reprovação como uma nova oportunidade de aprendizagem.

Embora nenhuma das escolas pesquisadas tenha o ensino organizado em ciclos de acordo com os pressupostos apresentados no Regimento Comum das Escolas Municipais de 1992, a reorganização dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, da relação professor-aluno-conhecimento e da avaliação realizada numa das escolas, devido à implementação de um Projeto Educativo⁸ específico, parece estar contribuindo para melhorar a aprendizagem.

A introdução de elementos que questionam as práticas tradicionais de educação escolar está propiciando a possibilidade de pais e alunos construírem outras formas de pensar o processo educativo. Isso explica, em parte, a oposição menos taxativa à progressão continuada dos entrevistados dessa escola.

Por outro lado, a prática tradicional de ensino, a não-organização do currículo em ciclos e as relações heterônomas entre educadores e alunos, características da outra escola, parecem contribuir para certo desinteresse dos alunos pelos estudos e o reforço da idéia da necessidade de haver reprovação anual para que os alunos estudem.

Dessa forma, apesar da falta de interesse e da pouca aprendizagem ser consequência, principalmente, da estrutura e organização da escola, elas aparecem aos olhos dos entrevistados como consequência das políticas de não reprovação anual.

Apesar de uma parte dos entrevistados de ambas as escolas ter apresentado a escola como corresponsável pelo baixo desempenho escolar, de modo geral eles atribuem ao aluno e à família a principal responsabilidade.

Ao compreenderem apenas parcialmente o baixo desempenho escolar como resultado de um sistema educacional ineficiente na realização do processo educativo, acabam por recorrer aos processos historicamente usados pela escola para escamotear sua incapacidade de ensinar a todos, como recurso para evitar que os alunos sejam “diplomados analfabetos”.

Nesse contexto, a progressão continuada sem uma organização do ensino em ciclos e boas condições de ensino que favoreçam a aprendizagem a todos os alunos tende a reforçar a defesa da reprovação, por aparecer aos olhos de pais e alunos como negligência com a aprendizagem escolar.

Pode-se dizer, dessa forma, que os condicionantes institucionais-pedagógicos contribuem no delineamento da opinião de pais e alunos sobre a progressão continuada. Isso ocorre porque a experiência que eles têm com o processo ensino-aprendizagem influencia suas opiniões sobre a reprovação.

Assim, se o ensino for calcado em práticas favoráveis à aprendizagem, a reprovação poderá ser menos valorizada como instrumento para garantir melhor desempenho escolar e pressionar os alunos a estudarem; se as práticas pedagógicas contribuem pouco para a aprendizagem, a reprovação tende a ser mais valorizada.

Como verificou Vitor Paro (2001, p. 98), “isso significa que a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições de trabalho na escola e ao modo como esta se encontra organizada”.

⁸ Trata-se de um Projeto Educativo baseado na experiência da Escola da Ponte em Portugal. Para saber mais sobre a escola da Ponte, ler: CANÁRIO; MATOS; TRINDADE (2004); PACHECO (2003).

Isso significa que se as condições institucionais e pedagógicas favorecerem boas condições de aprendizagem, o apego à reprovação será mais facilmente questionado, porque pais e alunos perceberão sua inadequação numa escola para todos. Como disse Emília Ferreiro (1992, p. 29; cf. BECKER, 2004), “ninguém modifica seus esquemas assimiladores por um ato de boa vontade; é preciso concluir que esses esquemas são inadequados para enfrentar a árdua tarefa de substituí-los”.

A concepção da reprovação como uma medida eficaz para obrigar o aluno a estudar, tal como foi expressa por pais e alunos, está vinculada à percepção de um ensino muitas vezes desinteressante e desvinculado da vida, precisando, portanto, buscar motivações externas para garantir um mínimo de dedicação aos estudos. Por isso, para serem compreendidas e aceitas pelos pais e alunos, as políticas de não-reprovação precisam estar respaldadas, entre outras coisas, na organização do ensino em ciclos, ou em projetos que favoreçam a aprendizagem de todos.

Segundo Mainardes (2007), a construção de um caminho de ruptura com a exclusão escolar por meio dos ciclos e da progressão continuada demanda a observância a algumas estratégias básicas, tais como:

- a)- A relevância da democracia e da participação na implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos.
- b)- A preparação de professores para o trabalho com classes heterogêneas e para a instauração de classes mais igualitárias.
- c)- A necessidade de se repensar os materiais de ensino oficiais destinados à alfabetização e às práticas pedagógicas de alfabetização nas salas de aula.
- d)- A necessidade de integração orgânica entre currículo, pedagogia, avaliação, organização e formação continuada.
- e)- A necessidade de considerar valores como igualdade, democracia e justiça social como objetivos explícitos e deliberados dos sistemas de ensino. (MAINARDES, 2007, p. 172)

Se as políticas de não-reprovação anual não forem implementadas juntamente com uma reorganização do ensino favorável à aprendizagem de todos, elas não responderão de forma adequada às demandas de escolarização da população e poderão reforçar as resistências de educadores, pais e alunos à progressão continuada dos alunos no ensino fundamental.

A forma como os entrevistados falaram da qualidade do ensino indica que, na visão deles, ela está diretamente vinculada aos resultados das avaliações. Assim, o problema principal do aluno terminar o ensino fundamental sem ter demonstrado boa aprendizagem nas avaliações não é o fato dele não ter aprendido, mas dele ter sido promovido entre os anos que compõe os ciclos.

Apesar dos entrevistados terem criticado a escola por ela não oferecer um bom ensino e ser responsável também pelo baixo desempenho dos alunos, a maioria defendeu a reprovação, ou seja, a punição do aluno como solução ao baixo desempenho escolar.

Dessa forma, embora essa possa não ter sido a intenção consciente dos sujeitos da pesquisa, ao concordarem que a escola use a reprovação diante da pouca aprendizagem dos alunos, eles dão legitimidade a essa forma histórica de organização da escola. Evidentemente, tal legitimação não é absoluta, pois, ao mesmo tempo em que defendem a reprovação, questionam a atuação da escola, reclamam melhor qualidade de ensino e acreditam que a reprovação pode ser abolida se a escola garantir um bom ensino e, conseqüentemente, boa aprendizagem a todos.

Isso sugere que falta aos entrevistados a percepção de que a má qualidade do ensino diz respeito ao fato de o aluno não ter tido boa aprendizagem, tendo ou não concluído o ensino obrigatório, e não ao fato de não ter sido reprovado. Ao não compreenderem claramente isso, eles acabam reivindicando o caráter seletivo da escola, quando acreditam estar defendendo um ensino de qualidade.

Considerações finais

Neste artigo foi analisado, com base em pesquisa realizada em 2005 na rede municipal de São Paulo, o que os pais e alunos pensam sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada. A partir de um recorte da pesquisa, discutiu-se aspectos das justificativas contrárias à progressão continuada, referentes aos condicionantes institucionais-pedagógicos.

O Brasil está entre os países que mais reprovam, em 2013, a taxa de reprovação no ensino fundamental foi de 11%, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹. As políticas de não reprovação anual implementadas a partir da década de 1990, entre outros objetivos, visava diminuir a reprovação escolar.

Essas políticas sofreram oposição de educadores, de pais e de alunos. Por que isso aconteceu, se um de seus objetivos era enfrentar o fracasso escolar que se expressava nas altas taxas de reprovação e evasão?

Para melhor compreender a resistência de pais e alunos à progressão continuada analisou-se as justificativas que eles apresentaram nas entrevistas.

Entre os achados da pesquisa destacam-se: os pais e alunos não sabem o que é um ensino organizado em ciclos e entendem que na rede municipal de ensino de São Paulo há seriação e não ciclos; a principal mudança ocorrida em 1992, na visão deles, foi o fim da reprovação anual; eles acham que a escola contribui para o baixo desempenho do aluno; a maioria posicionou-se contrária à progressão continuada.

A hipótese inicial deste estudo foi confirmada na medida em que entre as justificativas dos entrevistados de oposição à progressão continuada encontram-se um conjunto de elementos relacionados à estrutura e funcionamento da escola.

Em ambas as escolas a maioria dos entrevistados posicionou-se contrária à progressão continuada, entretanto, na escola que tinha projeto educacional alternativo a oposição foi menor que na outra.

As experiências positivas de alunos e pais em relação à aprendizagem influenciou o posicionamento deles acerca da reprovação escolar. Isso confirma que experiências com métodos menos tradicionais de organização escolar podem contribuir para posições mais favoráveis à progressão continuada.

Dado que os condicionantes institucionais-pedagógicos influenciam na formação da opinião de oposição à progressão continuada, mudanças na estrutura e funcionamento da escola devem contribuir para o questionamento dessa opinião e favorecer a construção de outra concepção de educação.

Assim, a superação da oposição à progressão continuada, entre outras coisas, demanda a possibilidade dos pais e alunos vivenciarem experiências escolares de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada que garantam aprendizagem e formação adequadas a todos.

⁹ INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Consulta 23/01/2015.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Nacional, 1959.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). **Escola da Ponte: defender a escola pública.** Lisboa: Profedições, 2004.
- FERREIRO, Emilia. Formação de professores. In: _____. **Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992. p. 19-30.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional:** publicação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.
- _____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.
- PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias.** São Paulo: Suplegraf, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, Philipp. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 108, p. 7-26, 1999.
- _____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular** (Caderno 22 meses). São Paulo, 1990.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de São Paulo.** São Paulo, 1992.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Estado do conhecimento ciclos e progressão escolar (1990-2002).** Relatório final. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.